

Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe
**Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von
Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder-
und Jugendarbeit**

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 831-851



Quellenangabe/ Reference:

Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe: Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 831-851 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-107790 - DOI: 10.25656/01:10779

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-107790>

<https://doi.org/10.25656/01:10779>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 6 – November/Dezember 1996

Thema: Soziale Arbeit und Jugendhilfe

- 805 HEINZ SÜNKER
Soziale Arbeit und Jugendhilfe im modernen Wohlfahrtsstaat.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS
Psycho-soziale Belastungen und soziale Unterstützungssysteme.
Eine empirische Rekonstruktion der Vielfältigkeit des Hilfe- und
Unterstützungsbedarfs junger Menschen
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL
Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von
Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen
Kinder- und Jugendarbeit
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH
Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung
und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik
- 869 KLAUS MOLLENHAUER
Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik –
ein thematisch-kritischer Grundriß

Weitere Beiträge

- 889 HEINZ-DIETER MEYER
Schulwahlfreiheit kontra Chancengleichheit: Amerikanische politische
Kultur und die Selbstblockierung der amerikanischen Schulreform

Diskussion: Allgemeine Pädagogik

- 905 MICHAEL WINKLER
Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik

- 915 LOTHAR WIGGER
Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik.
Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern

Besprechungen

- 935 BURKHARD MÜLLER
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 11: Sozialpädagogik.
Schriften 1921–1933
- 939 ANDREAS FLITNER
Gisela Wegener-Spöhring: Aggressivität im kindlichen Spiel.
Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer
Erscheinungsformen
- 942 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Kindheit und Jugend in verschiedenen
Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht
- 945 STEPHANIE HELLEKAMPS
Alfred Schäfer: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion

Dokumentation

- 949 Pädagogische Neuerscheinungen

Topic: Social Work and Youth Welfare

- 805 HEINZ SÜNKER
Social Work With Adolescents In the Modern Welfare State –
An Introduction
- 811 KATRIN BRÜGGEMANN-HELMOLD/KIRSTEN HANSSEN/
HEINZ-GÜNTER MICHEEL/MATHIAS SCHMIDT/SABINE WAGENBLASS
Psycho-Social Stress and Social Support Systems –
An empirical reconstruction of the diversity of young people's need
for help and support
- 831 WERNER THOLE/ERNST-UWE KÜSTER-SCHAPFL
Experience and Knowledge – Interpretative patterns and forms of
knowledge among professional pedagogues and social workers in
out-of-school work with children and adolescents
- 853 ANDREAS SCHAARSCHUCH
Social Work In Good Company? Social modernization and the
“normalization” of social pedagogics
- 869 KLAUS MOLLENHAUER
Child and Youth Welfare. The theory of social pedagogics –
An outline of basic issues

Further Contributions

- 889 HEINZ-DIETER MEYER
Free Choice of School Versus Equal Opportunities: American political
culture and the self-obstruction of the American school reform

Discussion: On General Pedagogics

- 905 MICHAEL WINKLER
The Gloss As a Form of Systematic Presentation – A repique
- 915 LOTHAR WIGGER
The Present Controversy On General Pedagogics –
A dispute with the critics
- 935 *Reviews*
- 949 *Recent Publications*

Erfahrung und Wissen

Deutungsmuster und Wissensformen von Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit

Zusammenfassung

Auf der Basis von narrativen, biographisch angelegten Interviews wird den berufsorientierten Deutungsmustern, Handlungsplänen und dem fachlichen Wissen von sozialpädagogischen Akteuren nachgespürt, die in Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig sind. Der Ertrag einer qualitativ orientierten empirischen Analyse der beruflichen Habitualisierung von Pädagoginnen und Pädagogen mit den unterschiedlichsten Profilen wird exemplarisch über eine Fallrekonstruktion verdeutlicht. Als ein Ergebnis wird festgehalten, daß die in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit Tätigen in der Regel bei der Herstellung einer „professionellen Praxis“ ihren biographischen Ressourcen mehr vertrauen als der Ausbuchstabierung einer wissenschaftlich abgestützten Fachlichkeit.

1. Was wissen wir über pädagogisches Wissen und Können? – Anknüpfungspunkte

Mit welchem Wissen begründen und produzieren Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Diplompädagoginnen und Diplompädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Freizeit- und Kulturpädagoginnen und -pädagogen, also Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichsten Profilen, ihr Können und Handeln in der beruflichen Praxis? Welche Formen finden sie, um die erworbenen theoretischen Kenntnisse für einen „gelungenen“, fachlich abgesicherten Berufsalltag fruchtbar zu machen? Wie überführen sie Wissen in Können und Handeln, Theorie in Praxis, disziplinäre Kenntnisse in professionelles Tun?

Auf den ersten Blick haftet den Fragen zweifelsohne etwas Überschaubares an. Jedoch dürfte Einigkeit darüber bestehen, daß ihre definitive Klärung noch aussteht und die in den Fragen benannten Probleme seit drei Jahrzehnten unter den verschiedensten Labels umfangreichen professionsorientierten erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Vergewisserungen unterliegen. Aufgehoben und diskutiert finden sie sich gegenwärtig erstens in den allgemeinen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Professionalisierungsdiskursen (vgl. u. a. TENORTH 1989; BECK/BONSS 1989); zweitens in den erziehungswissenschaftlichen Analysen zum „Theorie-Praxis-Problem“ und zur Verwendung von wissenschaftlichem Wissen (vgl. LÜDERS 1991); drittens in den professions- und praxisbezogenen Überlegungen der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen (vgl. u. a. KORING 1989; TERHART 1992; HARNEY/KORING/JÜTTING 1987; DEWE/OTTO 1987; GIESEKE 1989; SCHÜTZE 1994; GILDEMEISTER 1992) sowie neuerdings viertens in den aus dem Dornröschenschlaf erwachten Gesprächen über die Situation und die Zukunft der akademischen Ausbildung (vgl. RAUSCHENBACH 1994; NITTEL 1995; THOLE 1995). Ungeachtet der im einzelnen durchaus beacht-

lichen Erträge der empirischen und theoretischen Sondierungen bleibt die Ergebnislage insofern offen, als daß weder für die schulischen noch für die außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder ein konsistentes, von der erziehungswissenschaftlichen Disziplin abgestütztes und der professionellen Zunft mehrheitlich und einheitlich getragenes Professionalisierungsmodell vorliegt.

Immerhin ist festzuhalten, daß zumindest die Professionalisierung der Lehrertätigkeit ein annähernd ausgereiftes und systematisiertes Profil zeigt – trotz aller in der jüngsten Zeit vorwiegend in den Medien artikulierten Zwischenrufe. Bedingt durch die hohe Regelmäßigkeit des schulischen Systems, durch die zeitliche Strukturierung der unterrichtlichen Tätigkeiten, über die mit den methodisch-didaktischen Modellen und fachspezifischen Wissensbeständen gegebenen Orientierungspunkte sowie über die bekannten Riten und Formen der beruflichen Eingewöhnungsphase der Lehrernovizen in das Handlungsfeld Schule und die gegebenen hierarchischen Strukturen konnte der Professionalisierungsprozeß hier, trotz der fortexistierenden Probleme in der unterrichtlichen interaktiven Vermittlungsarbeit (vgl. KÖRNING 1989; auch HORNSTEIN/LÜDERS 1989, S. 753 ff.), relativ klare Strukturen entwickeln, auch wenn im Zuge der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Modernisierung erneute Verflüssigungen erkennbar sind.

Ein anderes, weitaus diffuseres Bild zeigt sich hingegen in den außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern. Und je weiter sie von genuin unterrichtlichen Tätigkeiten entfernt liegen, um so komplizierter werden die mit der Verberuflichung des Pädagogischen einhergehenden professionstheoretischen Uneindeutigkeiten. So bezeichnen in bezug auf die Erwachsenenbildung neuere theoretische und empirische Befunde sie als eine „unentschiedene Profession“, weil die beschäftigten Pädagogen und Pädagoginnen ein „ausgefranztes“ Berufsfeld mit unklaren Beschäftigungsoptionen vorfinden, nur mühsam und nicht durchgängig klar zwischen professionellem Mandat und gesellschaftlichem Auftrag auszubalancieren wissen und eine uneindeutige Haltung gegenüber den primären professionellen Aktivitäten zeigen (vgl. NITTEL 1995). Immerhin zeigt die wissenschaftliche Erwachsenenbildung sich allmählich für bisher ausgeklammerte professionstheoretische Fragen sensibilisiert, schärft ihren Blick für Fragen des Theorie-Praxis-Transfers und rückt Analysen des Verhältnisses von Wissen und pädagogischer Praxis und die beruflich-professionelle Sozialisation der in der Erwachsenenbildung Tätigen in das Zentrum aufklärungssuchender Diskurse (vgl. GIESEKE 1989; HARNEY/NITTEL 1995; ALHEIT 1995; EGGER 1995).

Entsprechende Problemstellungen finden demgegenüber in der Sozialpädagogik erst zögerlich eine vergleichbare, umfassend empirisch motivierte Aufmerksamkeit. Obgleich im Vergleich zur Erwachsenenbildung in der Sozialpädagogik professionsbezogene Reflexionen eine längere Tradition haben (vgl. u. a. MÜLLER/OTTO 1984; SAHLE 1985; MÜLLER u. a. 1982, 1984; SCHÜTZE 1994; GILDEMEISTER 1992), vermögen die vorliegenden Befunde bisher die eigentlichen Fragestellungen noch nicht befriedigend zu klären.

In diesem Beitrag wird eine diesbezügliche Aufschlüsselung in bezug auf ein Handlungsfeld der Sozialpädagogik – die außerschulische Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen – über drei Zugänge empirisch entwickelt. Nach einer Einleitung, die Ausgangslage und Fragestellung des Beitrages sondiert und den methodischen Zuschnitt des Forschungsvorhabens, dem der Beitrag sein empi-

risches Material verdankt, skizziert (2.), wird anhand einer längeren Fallrekonstruktion eine Variante der Palette beruflicher Habitualisierungen von Sozialpädagogen und Diplompädagogen im sozialpädagogischen Feld der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit exemplarisch illustriert und diskutiert (3.). Im Kern geht es hierbei um den Versuch, die subjektiven Leistungen der in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen bei der Herstellung und Aufrechterhaltung ihrer Berufswelt und der hierzu entwickelten Deutungs- und Interpretationsmuster zu untersuchen. Die Fruchtbarkeit und Relevanz dieser Rekonstruktion für die Identifizierung der Lagerung beruflicher Performanzen und Habitualisierungen wird abschließend unter Hinzuziehung weiterer Fälle geprüft (4.).

2. Fragestellung und Forschungsdesign – Notizen zur Methodologie

Daß professionsbezogene Fragestellungen zur Zeit beispielsweise in der Erwachsenenbildung einen höheren empirischen Stellenwert genießen als in der Sozialpädagogik, hängt möglicherweise damit zusammen, daß Themen bestimmten Konjunkturen unterliegen und daß momentan unterschiedliche Prioritäten in den beiden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gesetzt werden. Darüber hinaus ist allerdings anzuerkennen, daß sich in der Sozialpädagogik Fragen nach der Verzahnung von Theorie und Praxis, der Verwendung von sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit und der Konstituierung eines professionellen Habitus noch komplexer gestalten als etwa in der Erwachsenenbildung. Beiden erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen ist zwar ihre noch recht junge Akademisierungsgeschichte gemeinsam (vgl. GÄNGLER 1994; KADE 1994), doch im Kontrast zur Erwachsenenbildung findet die akademische Ausbildung für die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit nicht nur an einem, sondern an zwei Orten – Fachhochschulen und Universitäten – statt (vgl. THOLE 1994), ist das Berufsfeldspektrum der Sozialen Arbeit noch disparater als in der Erwachsenenbildung, ist weder auf einen Ort noch auf eine Altersgruppe fixiert, erstreckt sich vom Kindergarten über die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit über den Allgemeinen Sozialen Dienst bis zur Sozialen Arbeit mit älteren Menschen und unterliegt einem Ausdifferenzierungsprozeß, der seinen Abschluß noch nicht erkennen läßt.¹ Die hierüber hergestellte Spannbreite spezifischer sozialpädagogischer

1 Erschwerend kommt hinzu, daß der Sozialen Arbeit keine von der Disziplin bestätigte und von der Profession akzeptierte Theorie vorliegt, ja nicht einmal geklärt scheint, wo der disziplinäre Ort der theoretischen Verdichtungen zu liegen hat. Im Gegensatz zu den klassischen, traditionellen Professionellen, den Ärzten und Ärztinnen, Juristen und Juristinnen, Pfarrern und Pfarrerinnen und Priestern, die in der Rechtswissenschaft, der Medizin und der Theologie einen genuinen, für die Profession spezifisch ausformulierten wissenschaftlichen Bezugspunkt finden, verfügt die Soziale Arbeit an der Schwelle zum 21. Jahrhundert zwar über eine beachtliche Anzahl textgewordener Grundlagen, aber keineswegs über ein dichtes theoretisches Gerüst. Die von der sozialpädagogischen Profession wie von der sozialpädagogischen Disziplin verlangte Selbstaufklärung kann auch nicht die Diagnose der universalistischen Allgegenwart der Sozialpädagogik ersetzen (vgl. u. a. THIERSCH 1992). Jedwede Normalisierungsapologetik (LÜDERS/WINKLER 1992, S. 360) kann weder die theoretische Heterogenität der Sozialpädagogik übertünchen, noch die Dynamik der vor ihr liegenden sozialen Probleme und die sie tangierenden Risiken erahnen, „normalisieren“ und fassen (vgl. HORNSTEIN 1995; THOLE 1995).

Zugänge und handlungsorientierter Ausbuchstabierungen legt vor dem Hintergrund der Nichtexistenz eines einheitlichen theoretischen sozialpädagogischen Bezugsrahmens nahe, analytische Inblicknahmen der Deutungs- und Handlungsmuster sowie der habituellen Profile der in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit berufsmäßig Tätigen arbeitsfeldbezogen anzulegen. Die außerschulische Pädagogik, konkreter: die Kinder- und Jugendarbeit bietet sich hier an, weil sie sowohl ein historisch gewachsenes als auch ein relativ großes und ausdifferenziertes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist.²

„Es hängt in der Jugendpflege nicht weniger als alles von der Person des Jugendpflegers ab ...“, konstatierte GÜNTHER DEHN (1929) Ende der zwanziger Jahre im fünften Band des „Handbuch[s] der Pädagogik“ (NOHL/PALLAT 1929). Daß DEHN mit dieser Feststellung nicht nur die berufliche Existenz der bis dato zumeist nicht einschlägig qualifizierten Jugendpfleger und -pflegerinnen sichern wollte, sondern durchaus programmatisch das Profil der Berufstätigen in der außerschulischen Pädagogik zu konturieren suchte, verdeutlichen seine Präzisierungen:

„Je mehr Jugendpflege Volkssache wird, je mehr also Jugendpflegersein ein erlernter Beruf wird, desto stärker sollte sein ‚charismatischer‘, d. h. sein von Gott gegebener Charakter betont werden, damit er nicht einer öden Betriebs- technik zum Opfer falle ... Ich meine ..., daß eine Verbundenheit der Seele des Leiters mit der des Jugendlichen vorhanden sein muß, die nicht nur auf pädagogischen Vorsätzen und sittlichen Erwägungen beruht, sondern die irgendwie eine natürliche Grundlage hat ... Neben dieser Anlage muß aber freilich noch beim Jugendpfleger, aus dieser Reife und Überlegenheit herauswachsend, die pädagogische Befähigung treten, ohne die er nichts weiter als Bandenführer wäre“ (DEHN 1929, S. 109).

Die hierüber aufgeworfene, fast als historisch anzusehende Frage, wieviel Verberuflichung ein pädagogisches Handlungsfeld verkraften kann, ohne seine „natürlichen personellen Strukturen“ zu verlieren, interessiert heute allerdings weniger als die danach, über wieviel, insbesondere wissenschaftliches Wissen die in der Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen Tätigen verfügen und ob und wie sie dieses im Kontext ihrer sozialpädagogischen Performanz in Kinder- und Jugendhäusern, auf Abenteuerspielplätzen, in Jugendkunstschulen, Bildungsstätten und in bezug auf Gleichaltrigengruppen in Jugendverbänden sowie in den unterschiedlichsten Projekten der mobilen Kinder- und Jugendarbeit in Gestalt von Straßensozialarbeit und Fußballfangruppenarbeit aktivieren und welchen Stil, mit anderen Worten: eigenständigen beruflichen Habitus die in den Feldern der Sozialen Arbeit und somit auch in der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen dabei entwickeln. Soziale und pädagogische Deutungsmuster und Verstehensprozesse, Handlungspläne und -muster, Anpassungszwänge und Autonomieverlangen, handlungsleitende Routinen und Ideologien, präverbale und körpersprachliche Skripts ergeben sich aus diesem Gravitationsverhältnis und erzeugen in der pädagogischen Praxis das, was wir hier als beruflichen Habitus bezeichnen.³

2 Gleichwohl wird auch vorgetragen, daß „das klassische Modell der Professionalisierung ... auf die Jugendarbeit ... gar nicht anwendbar“ (BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1987, S. 39) ist, weil hier nicht nur beruflich Beschäftigte, sondern auch ehrenamtlich engagierte Laien tätig sind. Dieser professionskritische Einwand charakterisiert allerdings ebenso andere sozialpädagogische Arbeitsfelder.

In einer forschungspragmatischen Wendung des Erkenntniswunsches geht es in dem methodisch qualitativ orientierten Projekt, aus dem hier berichtet wird und in dessen Rahmen auch die Fallstudien erstellt wurden⁴, um die Rekonstruktion von biographischen Verläufen sowie um die Wege zum und die Beweglichkeit im Beruf. Gefragt wird nach den Zusammenhängen von Biographie, Hochschulsozialisation, beruflicher Sozialisation und dem Verlauf der Berufskarriere, also nach den berufsorientierten, routinisierten Deutungsmustern, Handlungsplänen und professionellen Wissensformen in den Biographien, mit anderen Worten: nach dem im Material sich entfaltenden beruflichen Habitus. Die Fragestellung wird mit Hilfe von narrativen (biographisch orientierten) Interviews operationalisiert. Die strukturelle Gestaltung und die Durchführung des Interviews folgt weitgehend den von SCHÜTZE (u.a. 1983; vgl. auch KRÜGER/MAROTZKI 1995) entwickelten Regeln für die Erhebung von narrativen Interviews. Die erhobenen 22 Interviews mit zwölf diplomierten Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeitern (Fachhochschule), sieben Diplompädagogen und drei, ebenfalls akademisch qualifizierten „Quereinsteigern“ haben eine Länge von zirka 90 bis 140 Minuten. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte nach dem Prinzip des „theoretical sample“ (STRAUSS 1994), also nach dem Schneeballsystem, und der kontrollierten, fallspezifizierenden und -kontrastierenden Auswahl im Verlauf der Forschungspraxis. Die hier anschließend vorgestellte biographische Porträtierung und Rekonstruktion ist die verdichtete und verkürzte Fassung einer im Rahmen des genannten Projektes erstellten Fallanalyse.

3. Dieter Brattke – Fallrekonstruktion

3.1 „... das kristallisierte sich einfach auch in meiner Person begründet raus“ – Biographische Annäherung

Der 32jährige Diplomsozialpädagoge Dieter Brattke leitet seit vier Jahren die Jugendfreizeiteinrichtung einer niedersächsischen Kleinstadt, die in einem großstädtischen Einzugsgebiet liegt. In Hamburg geboren – sein Vater war zum Zeitpunkt seiner Geburt als Diakon in einem Seemannsheim beschäftigt –, werden die Orte des Aufwachsens durch die berufliche Mobilität des Vaters bestimmt. In Frankfurt leitet der Vater anschließend ein Aussiedlerheim, darauf folgend obliegt ihm die Leitung des erzieherischen Dienstes in einem familienersetzenden Jungenheim der Evangelischen Kirche, dem „Sanderhof“, in Niedersachsen. Hier verbringt der inzwischen fünfjährige Dieter Brattke auch den Großteil seiner Kindheit und Jugend. Seine Mutter, eine gelernte Kinderkrankenschwester, übernimmt neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau ehrenamtliche Aufgaben im hauswirtschaftlichen Bereich des Jugendheimes. Erst als Dieter Brattkes sechs Jahre jüngere

3 Die Verwendung des Habitus-Begriffes erfolgt hier pragmatisch, auf den Gegenstand orientiert, nicht metaphysisch, sondern historisch. Habitus wird als eine offene Kategorie angesehen, als ein „System von Dispositionen zu praktischem Handeln“ (BOURDIEU 1992, S. 100, auch 1979; vgl. u. a. ALBERT 1995). Habitus ist das temporär gebundene Ergebnis eines Relationierungsprozesses zwischen objektiven Gesellschaftslagen und individuellen Gestaltungswünschen und -spielräumen.

4 Die Fallstudien entstanden im Rahmen des von der niedersächsischen Landesregierung geförderten Projektes „Wissen und Können in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit“. Neben den Autoren arbeiten in der Forschungsgruppe DENNIS HAASE, GABI STAHL, JAN PETERSEN, MARIE HILGENFELD, JENS BALLHAUSE, PETER CLOOS (zeitweise) und LARS MORGENROTH mit. Letzterer führte das Interview zu dem hier ausführlich/vorgestellten Fall „Dieter Brattke“ durch und erstellte die ersten fallrekonstruktiven Protokolle.

Schwester, die heute im Ausland lebt, zur Schule geht, nimmt sie eine Halbtags­tätigkeit in einem Kindergarten auf.

Seine schulische Laufbahn verlief über einige „Umwege“: Nach dem Verlassen des Gymnasiums in der neunten Klasse ohne Sekundarabschluß I und dem Scheitern einer anschließend anvisierten Berufsausbildung zum Koch – die Arbeitszeiten hätten die Ausübung des leidenschaftlich betriebenen Handballsports unmöglich gemacht – beschließt er, auf einer Handelsschule seine schulischen Abschlüsse, teilweise in Abendkursen, nachzuholen. Nach der erlangten „mittleren Reife“ absolviert er erfolgreich die Fachoberschule „Fachrichtung Wirtschaft“. Vor der Aufnahme eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums in Osnabrück, das er allerdings nach dem ersten Semester wieder abbricht, leistet er seinen Grundwehrdienst ab. Im Alter von 22 Jahren, zuvor ein halbjähriges Praktikum in der Beschäftigungstherapie einer Rehabilitationsklinik absolvierend, beginnt Dieter Brattke ein Fachhochschulstudium der Sozialpädagogik, das er nach fünf Semestern erfolgreich beendet. Das sozialpädagogische Anerkennungsjahr leistet er in einer kommunalen Jugendfreizeiteinrichtung in der Stadt ab, wo er anschließend eine Festanstellung erhält und heute noch beschäftigt ist.

Den Weg in die Sozialpädagogik der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit läßt Dieter Brattke in dem Interview⁵ in seiner Kindheit beginnen: „Ja gut, ich denk' mal, da könn' wir anfangen, daß ich in Hamburg geboren wurde, mein Vadder selber Diakon ist und schon immer irgendwas gemacht hat im sozialen Bereich. Das hat mich eigentlich abgeschreckt. Ich bin dann später auch im Jungenheim groß geworden, mehr oder weniger, auf 'm Sanderhof.“^{DB9} Mit dieser Fokussierung konstituiert Dieter Brattke eine biographische Dramaturgie, die seinen bisherigen Weg durchs Leben wie ein roter Faden durchzieht und auf die er sich im Verlauf des Interviews an etlichen Stellen implizit bezieht.

Die retrospektive Erzählstruktur dieser zentralen Passage des Interviews generiert als Kernaussage eine Herabsetzung zur Sozialen Arbeit. Dieter Brattke rekonstruiert hier den Beginn seines beruflichen Weges in die Soziale Arbeit zunächst im Sinne eines biographischen Resümees als eine Karriere, die schon beendet war, bevor sie überhaupt begann, über drei Schritte. Zunächst und erstens positioniert er sich mit den Worten „selber Diakon“ zum Beruf des Vaters, indem er seine heutige Qualifikation als diplomierter Sozialpädagoge mit der des Vaters analogisiert. Die berufsbiographische Relevanz dieser Erzählung entfaltet eine Erzählpassage aus dem zweiten mit Dieter Brattke geführten Interview, in der er den weiteren beruflichen Werdegang des Vaters schildert. Nach einer 25jährigen Tätigkeit als Diakon, in der der Vater auch sozialpädagogische Aufgaben wahrnahm und seiner leitenden Funktion entsprechend entlohnt wurde, aber keine seiner Tätigkeit entsprechende Akzeptanz erfuhr, schreibt sich dieser zeitgleich mit seinem Sohn für ein sozialpädagogisches Hochschulstudium ein, allerdings nicht an einer staatlichen, sondern an einer evangelischen Fachhochschule – „er wollte einfach auch Sozialpädagoge sein, rundum“^{DBA164}. Zweitens wird in der Sequenz die berufliche Tätigkeit des Vaters als Diakon, die – wenig überraschend – von protestantischen Ethik- und Arbeitsvorstellungen bestimmt ist, thematisiert. Die Feststellung, sein Vater hat „immer was gemacht im sozialen Bereich“, verweist implizit auf ein karitatives Berufs-

⁵ Die in der Zitation benutzten Initialen beziehen sich auf den zitierten Fall, die Zahlenangaben auf die Zeilennummern des Transkriptes. Kürzere Interviewstellen wurden mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes ohne Zeilenangaben nur initialisiert, wenn sie ansonsten nicht eindeutig als Interviewäußerungen zu erkennen sind. Die Notierung DBA verweist auf ein nacherhobenes Interview mit Dieter Brattke im Rahmen einer kleinen ethnographischen Feldstudie.

verständnis des Vaters, das in seiner inhaltlichen Ausgestaltung über das übliche Maß hinaus private und berufliche Aktivitäten miteinander verknüpft. Die berufliche Durchdringung und Formung der familialen Privatsphäre wird nicht zuletzt auch angezeigt in der ehrenamtlichen hauswirtschaftlichen Tätigkeit der Mutter in dem Jugendheim „Sanderhof“, also in der Berufswelt des Vaters. Die Rolle der Mutter als unbezahlte Versorgerin, Koordinatorin und Organisatorin in der Privatheit der Familie wird über den Beruf des Vaters verdoppelt, entprivatisiert und ohne materielles Äquivalent tendenziell vergesellschaftet. Möglich und gestützt wird dieser Prozeß der zeitgleichen Entgrenzung von Privatheit und beruflicher Öffentlichkeit durch die infrastrukturelle Insellage der sozialpädagogischen Einrichtung. Sie liegt dreieinhalb Kilometer von der nächsten Ansiedlung entfernt, und Dieter Brattke bezeichnet den „Sanderhof“ auch deswegen als „eigenständiges Dorf“^{DBA35}.

Seine Freizeit verbringt Dieter Brattke gemeinsam mit den Jungen des Heimes, zu denen er ein geschwisterliches Verhältnis, ähnlich dem innerhalb der Beziehungsstruktur einer Großfamilie, entwickelt. Für die Zeit der Kindheit bezeichnet er mehrmals den „Sanderhof“, der zu dieser Zeit einem Abenteuerspielplatz glich, als den „optimalen Ort um aufzuwachsen“^{DBA125}. Erst in der Pubertät treten offen Diskrepanzen auf: Dieter Brattke eignet sich im Umgang mit den Jugendlichen Fähigkeiten an, wie beispielsweise das Aufbrechen von Schlössern, die sein Vater aufgrund seiner Position sanktionieren muß. Der darauf folgende Versuch, mit den Jugendlichen zu fraternisieren, ist allerdings zum Scheitern verurteilt, da das sich mittlerweile über Konkurrenzbeziehungen eingestellte und ihm anhaftende Stigma des „Erzieherkindes“ verhindert, eine Vertrauensbasis im Umgang mit den Jugendlichen aufzubauen. Ein zweiter sich bietender Ausweg aus diesem Beziehungsdilemma, die Hinwendung zum Vater, ist durch die oben erwähnte Verzahnung von privaten und berufsöffentlichen Bereichen ebenso versperrt: Die väterlichen Regeln und Verbote, die den reibungslosen Ablauf des Alltags in einem Jungenheim garantieren sollen, finden auch im Umgang mit den eigenen Kindern und somit auch im Umgang mit Dieter Brattke ihre Anwendung. Auf dem „Sanderhof“ existierte für ihn kein eigener, autonomer, von anderen uneinsehbarer Raum. Er war sowohl „... das Erzieherkind“ als auch „einer vom Sander“^{DB177}.

Kindheit und einen Teil seiner Jugendzeit, und das ist hier als zentrales Ergebnis festzuhalten, verlebt Dieter Brattke in einem familiale Binnen- und Außenwelten verschränkenden Sozialisationsmilieu. Die hier gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse prägen bis heute seine Einstellungen und Bilder von der Sozialen Arbeit: Zum einen sind sie es, die ihn sich in der Berufsfindungsphase zunächst gegen einen Weg in die Sozialpädagogik entscheiden lassen; zum anderen bestimmen sie bis heute seine Lesart der Sozialen Arbeit: „... ich hab' nicht unbedingt dieses Helfersyndrom, das geht mir eigentlich ab. Sicher, wenn ich die Möglichkeit sehe, irgend jemand zu helfen, dann helf' ich ihm auch. Aber wenn ich die Möglichkeit nicht sehe, dann laß' ich ihn auch fallen, ne.“^{DB76}

3.2 „Jeder hat im Leben früher oder später so die Eingebung was er mal machen will“ – (Verschlungene) Wege zum Beruf

Daß er zunächst nach dem Grundwehrdienst ein Studium der Wirtschaftswissenschaften beginnt, also eine berufliche Karriere fernab der Sozialen Arbeit anvisiert, dafür führt Dieter Brattke auch die von ihm als recht eingeschränkt erlebten wirtschaftlichen Verhältnisse seiner Eltern an, die „ewig gebraucht haben, um sich irgendwas aufzubauen“^{DBA341}, und „so war so eine Idee, doch was mit Wirtschaft zu machen, weil man da doch mehr verdient“^{DBA346}. Das Studium bleibt allerdings eine Stippvisite. Er scheitert an der wirtschaftswissenschaftlichen Fachkultur, die ihm aufgrund seiner vom „Sanderhof“-Milieu geprägten Deutungsmuster und Ressourcen fremd bleibt und keine Möglichkeiten bietet, erfolgreich in eine Hochschulsozialisation einzumünden. Zurück bleibt in der Erinnerung ein unscharf konturiertes Bild: „So die ganzen Aktenkoffertypen und das, war so damals nicht meine Welt.“^{DB20} Die gescheiterte Abgrenzung vom Beruf des Vaters fordert eine neuerliche berufsbiographische Sondierung. Sich dem mittlerweile wachsenden inneren Entscheidungsdruck stellend, nutzt Dieter Brattke nach dem Ableisten des Grundwehrdienstes die entstandenen Freiräume, um ein zweites Mal Bilanz zu ziehen. Gleich einer kaufmännischen doppelten Buchführung listet er Soll und Haben, Ansprüche an den zukünftigen Beruf und persönliche Fähigkeiten auf, wobei Flexibilität, Spaß und mittelfristige finanzielle Sicherheit als Bewertungskriterien fungieren. Nach einem eingehenden inneren Entscheidungsprozeß entscheidet er sich für die Aufnahme eines sozialpädagogischen Studiums. Letztlich kommt er zu diesem Ergebnis jedoch über ein Ausschlußverfahren: „Und da war für mich eigentlich nur die Sozialarbeit, ne.“^{DB38}

Unter den Aspekten Flexibilität, relative finanzielle Sicherheit und Spaß ist es vor allem der letztgenannte, den Dieter Brattke unter den freizügigen Bedingungen des verlängerten Moratoriums Studium verwirklicht. Im Gegensatz zu dem mißlungenen ersten Studienbeginn findet er rasch Anschluß: In den Mittelpunkt dieses biographischen Abschnittes rücken für ihn informelle Beziehungen, die er in einem Erstsemester-Betreuungsprojekt knüpft und durch intensive Aktivitäten innerhalb des studentischen Lebensmilieus ausbaut sowie im Zuge seiner pragmatischen Studienplanung auch strategisch nutzt: „Ich hatte das Glück gleich Leute kennenzulernen, die sich ganz gut orientiert hatten und da ja die Möglichkeit bestand, sich in Scheine einzuklinken, mehr oder weniger, dann haste gleich zu Anfang relativ viel abgerissen, ne.“^{DB416} Zudem bieten sich ihm Möglichkeiten, privaten Interessen und Neigungen nachzugehen und sie mit sozialpädagogischen Themen und Methoden zu koppeln. So verbindet er seine sportlichen Fähigkeiten mit erlebnispädagogischen Angeboten, und sein organisatorisches Talent findet sich in umwelt- und freizeitpädagogischen Projekten aufgehoben. Diese eher unstrukturierte und erlebnisorientierte Studienplanung begründet Dieter Brattke damit, daß es schwierig und wenig erfolgversprechend ist, auf ein konkretes Berufssegment der Sozialen Arbeit hin zu studieren, da es unwahrscheinlich, zumindest unsicher ist, in diesem nach dem Studium auch eine Anstellung zu erhalten. Eine Ausnahme bildet für ihn der Erwerb von Wissensbeständen zu administrativen Bereichen wie kommunaler Verwaltung und Planung sowie Recht, deren Relevanz er für alle sozialpädago-

gischen Handlungsfelder konstatiert. So wenig wie er gezielt und mit wissenschaftlicher Neugierde studiert, so flüchtig setzt er sich mit Fachliteratur auseinander: „Ich bin jetzt eigentlich eher in der Lage andere Bücher zu lesen.“^{DB608} Statt sich mit dem theoretischen Referenzsystem der Sozialpädagogik bekannt zu machen, entscheiden bei Dieter Brattke eigene Kriterien darüber, was fachgerechte Literatur ist. Zur Legitimation seines Umgangs mit den Publikationen der Referenzdisziplinen seines Studienganges greift er ebenfalls auf den Erfahrungsfundus seiner Jugendbiographie zurück, hatte er doch frühzeitig die Gelegenheit, in der väterlichen Bibliothek Bekanntschaft mit den Klassikern der Pädagogik, den „Alten“, zu machen: „Ich hab’ die Alten früher mal gelesen, fast noch als Kind oder als Jugendlicher und das war’s denn auch, um mich eben mit dem ganzen Ding eben auch auseinanderzusetzen, auch mit der Arbeit meines Vaters und ähnlichem, hab’ ich die recht frühzeitig gelesen und von daher hatt’ ich auch nie das Bedürfnis, das später noch mal im Studium zu machen. Das war für mich dann abgehakt.“^{DB1291}

Wie intensiv dieses „Studium“ in frühen Jahren gewesen sein mag, verdeutlicht seine Aufzählung der „großen Pädagogen“, in der pädagogische Modelle und Autoren durcheinandergeraten, gar verwechselt werden. Neben PESTALOZZI und „dem Engländer mit seinem Denkmodell Summerhill“^{DB1275} wird auch „Waldorf“ genannt. Aktuelle Literatur besitzt in seinen Augen einen geringen Stellenwert, denn das, „was wir daraus machen, ist ja eigentlich nur noch ’n Abklatsch, den wir verbessern müssen, ne“^{DB1279}. Folgerichtig erscheint ihm eine längere, wissenschaftsgebundene Studienzeit, auch angesichts des Zwanges, sich über Nebentätigkeiten im Gastronomiegewerbe finanziell abzusichern, rückblickend als wenig ratsam, da: „effektiv gebracht hätte es mir nichts, außer noch mal eineinhalb Jahre warten auf Geld“^{DB403}. Zudem erwartet er auch nicht, daß das Studium die für den Berufsalltag nötigen Wissens- und Erfahrungsressourcen bereitstellen kann. Er bemüht hierbei den Vergleich mit einer Fahrschule, die zwar einiges an grundlegender Theorie und Praxis vermitteln kann, aber „richtig lernen tust du erst im Job“^{DB453}. Am Ende seiner Studienzeit hat er einerseits biographisch angelegte Fähigkeiten und Neigungen ausgestaltet und qualifiziert, andererseits überführt er lebensgeschichtliche Brüche und Ambivalenzen, die ihren Niederschlag in – wie sich zeigen wird – nicht unproblematischen Deutungs- und Handlungsmustern finden, als sperriges Gepäck in den Beruf.

3.3 „Ich bin irgendwo so ’n Mittelding zwischen Spießer und Freak“ – *Habitus, Wissen und Erfahrung*

Die Einrichtung, die Dieter Brattke heute leitet, ist mit besonderer Förderung von seiten des städtischen Trägers als Modell- und Repräsentationsprojekt konzipiert und soll eine als besonders hoch eingeschätzte Devianzneigung der Jugendlichen des Stadtteils kompensieren. Die besondere Aufmerksamkeit, die das Projekt genießt, verschärft den Konflikt zwischen der städtischen Jugendpflege und den Jugendlichen, denen er auf ihrer Suche nach subkulturellen Freiräumen ebenso gerecht werden will wie den administrativen und pädagogischen Intentionen und den ergebnisorientierten Ansprüchen der kommunalen Ju-

gendhilfepolitik. Um dieser Ambivalenz standzuhalten und sie partiell auszugleichen, greift Dieter Brattke auf Qualifikationen zurück, die – wie dargestellt – einerseits ihren Ursprung in Wissensaneignungen im Zuge des Studiums finden, gerade in den Bereichen Recht, Administration und Organisation, andererseits auf einen Erfahrungsfundus basieren, der im Laufe der Berufs- und vor allem der Primärsozialisation angereichert werden konnte.

Für die Gestaltung des Berufsalltags mit den Jugendlichen hält er Fähigkeiten wie Allgemeinbildung, Selbstvertrauen, Menschenkenntnis und handwerkliches Geschick sowie das Spielen von Billard und Tischtennis für handlungsrelevant. Darüber hinaus ist es seine besondere Kreativität, mit der es ihm gelingt, den individualisierten kulturellen Praxen von möglichst vielen Jugendlichen gerecht zu werden: „Du hast einfach tausend verschiedene Kids, die tausend verschiedene Ideen haben und tausend Sachen verwirklichen wollen.“^{DB1304} Abseits methodisch-konzeptionell angeleiteter Wege spürt er in einer Haltung prinzipieller Offenheit einerseits jugendlichen Modetrends nach, andererseits hilft ihm seine naturwüchsige Inspiration und Neugierde, die in allen privaten und beruflichen Bereichen sich bietenden Anregungen in eine für den pädagogischen Prozeß nutzbare Form zu transformieren. Neben neu entdeckten Medien, wie Video oder Computer, finden dabei ebenso seine Freizeitneigungen, wie etwa leicht abgewandelte Geschicklichkeitsübungen aus dem Handballtraining oder die häusliche Lektüre von Fantasy-Literatur, die als improvisierte Märchenerzählung am nächtlichen Lagerfeuer die Kinder der Ferienfreizeit bannt, in seine sozialpädagogische Praxis Eingang. Dieter Brattke entwirft das komplexe Bild eines Wechselspiels von Kreativität und Motivation: Aus den Quellen seiner Kreativität schöpfend, plazierte er ins Zentrum seines beruflichen Handelns die Motivation der Jugendlichen zur kreativen Freizeitgestaltung, von deren Gelingen wiederum die eigene Berufsmotivation bestimmt wird.

Sich auf seine verwaltungstechnischen Kenntnisse und kreativen Fähigkeiten stützend, gelingt es Dieter Brattke, den oben beschriebenen Anforderungsprofilen, denen der Verwaltung, denen der Jugendlichen und schließlich seinen eigenen, solange gerecht zu werden, bis die sich daraus ergebenden Ambivalenzen unter dem alltäglichen Handlungsdruck sich derart verstärken, daß die ihm zur Verfügung stehenden Wissens- und Erfahrungsressourcen für die Bewältigung der Krisensituation nicht mehr ausreichen. Verdeutlicht werden soll dies anhand einer Textpassage, die nach eigenem Bekunden, neben in höchstem Maße von physischer Gewalt erfüllten Situationen, das „härteste“ Erlebnis seiner Berufslaufbahn dokumentiert^{DB925f}.

Er hat gerade erst seine Tätigkeit in der Jugendfreizeiteinrichtung aufgenommen, da trifft er auf einen Jugendlichen, den der Stadtjugendpfleger, sein direkter Vorgesetzter, mit einem unbefristeten Hausverbot bedacht hatte. Eine Maßregelung, die Dieter Brattke wie auch der Jugendliche als übertrieben einschätzen, „wegen irgendwelcher Nichtigkeiten“, die aber beide zunächst akzeptieren müssen. In dieser Situation bietet Dieter Brattke dem Jugendlichen sein Entgegenkommen an, indem er ihm eine Koalition gegen die eigene vorgesetzte Dienststelle signalisiert: „Ich bin noch zu neu, um mich dagegen gleich zu stellen.“ Zunächst scheint es so, daß der Jugendliche auf dieses vage Angebot eingeht. Um so irritierter ist Dieter Brattke, als er mit ansehen muß, wie dieser kurz darauf, „vor meiner Nase“, versucht, ein vor der Jugendfreizeiteinrichtung abgestelltes Fahrrad zu entwenden. In dieser Szene gelingt es ihm nicht, die situativ geformte sinnhafte Struktur des jugendlichen Handlungsmusters aufzuschlüsseln, d.h., sie als mögliche logische Reaktion auf sein eigenes Verhalten zu deuten: Seine als „Neuer“ ohnehin schmale Autoritätsbasis weiter untergrabend, versucht er, mit dem Jugendlichen zu fraternisieren, obwohl er die institutionell vorgegebene

komplementäre Beziehung aufrechterhält, indem er dem Jugendlichen den Zutritt verweigert. Zudem realisiert er nicht, daß das von ihm unterbreitete Entgegenkommen nicht ernst genommen werden kann, da es in seiner Unbestimmtheit wenig verlockend erscheint: „Wir können vielleicht nächsten Monat oder übernächsten Monat darüber reden, ob ich vielleicht für dich da was in die Wege leiten kann.“ Letztendlich muß der Jugendliche in der anschließenden Entscheidungssituation zu dem Schluß kommen, daß nicht einzuschätzen ist, „wieviel Dieter Brattkes Wort zählt“.

Die Akzeptanz, auf die Dieter Brattke in der Beziehung zu den Jugendlichen gewöhnlich zurückgreifen kann und die letztlich den Erfolg seiner pädagogischen Bemühungen begründet, konnte sich in diesem Fall nicht aufbauen. In der abschließenden Bewertung der Situation zeigt sich, daß Dieter Brattke, zumindest bezogen auf diese Situation, nicht über die Ressourcen für eine selbstkritische Reflexion verfügt. Eine über theoretisches Wissen fundierte Analyse der Situation unterbleibt. Sie hätte einerseits das Verhalten des Jugendlichen zu plausibilisieren, andererseits das persönliche Scheitern zu relativieren. Statt dessen dominiert die emotionale Tiefe der erlittenen Kränkung: „Dann fragst du dich auch, ey sag mal, wofür reißt du dir jetzt den Arsch auf, warum willst du mit dem noch mal reden, ne, oder für den irgendwas machen. Wenn der dich so schon verarscht, ohne dich zu kennen, ne.“^{DB947}

Angesprochen wird hier, neben dem latent vorhandenen, d.h. von Dieter Brattke nicht bearbeitbaren Widerspruch von biographisch geleiteter Jugendnähe und institutionell vorstrukturierten normativen Verfahrensmodi, ein weiteres, schon angedeutetes Ambivalenzfeld: Seine Perspektive läßt als Erfahrungsräum aus dieser Krisensituation nur den Schluß zu, die Grenzen seiner beruflichen Hilfeleistungen zu konstatieren. Grenzen, die er bisher nur in der Abgrenzung zum Helfermilieu des Vaters thematisierte, hier aber – wie sich gezeigt hat, nur scheinbar – bestätigt findet. Somit gewinnt die Deutung, „wenn ich die Möglichkeit nicht sehe (zur Hilfeleistung), dann laß ich ihn auch fallen“^{DB77}, an Brisanz, da hierbei nicht Entscheidungskriterien angelegt werden, die aus einer reflexiven Beschäftigung mit der generellen Problematik helfender Berufe hervorgehen, sondern unter dem Handlungsdruck des Berufsalltags individuell gewählte. So zeigen sich die von Dieter Brattke diagnostizierten objektiven Grenzen der „natürlichen Arbeit“^{DB84} als Grenzen der persönlichen Ambivalenztoleranz, die in mangelnden Reflexionsressourcen ihren Ursprung finden.

Die herausgearbeitete Polarität von Jugendnähe und institutioneller Orientierung durchzieht wie ein heimlicher Fahrplan Dieter Brattkes berufliches Handeln sowie die hierauf bezogenen Deutungsmuster:

- Mehrmals betont Dieter Brattke an zentralen Stellen sein besonderes Engagement für die Jugendlichen und kontrastiert dies zu dem seiner Kollegen, die nicht bereit seien, über das dienstlich geregelte Maß hinaus „Freizeit zu opfern“^{DB1235} oder sie gar zusammen mit den Jugendlichen zu verbringen, um in der Jugendarbeit als „Schmelztiegel der Gesellschaft etwas Sinnvolles zu machen“^{DB1178}, „den Jugendlichen ein zweites Zuhause zu geben“^{DB1535} und durch Vorleben „gewisse Erziehungsfunktionen zu übernehmen“^{DB1178}. Die damit zum Ausdruck gebrachte Annäherung an die väterliche Berufsauffassung widerspricht dem ansonsten idiosynkratischen Duktus. Zum Vorschein kommt eine biographisch verankerte Hilfeorientierung, die in diesem Zusammenhang sowohl seine bekundeten Abgrenzungsbestrebungen als auch die als

Kompensation angestrebte Betonung organisatorisch-struktureller und normativ-institutioneller Settings bricht.

- Für seine weitere Karriere entwirft Dieter Brattke einen Plan jenseits der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit: „Dann bin ich ausgebrannt, dann bin ich leer für die Jugendarbeit, dann muß ich was Neues machen“^{DB296}. Die intensive, gefühlsbetonte Art der Feststellung bringt seine Ahnung um die Grenzen der selbstkonstatierten jugendnahen Flexibilität zum Ausdruck. Als Ausweg bietet ihm die bisherige facettenreiche Beschäftigung in der Jugendarbeit nach eigenem Bekunden ideale Möglichkeiten, um einerseits die für eine erfolgreiche Bewerbung nötigen Kompetenzen zu erwerben und andererseits die über „Hinz und Kunz“^{DB72} geknüpften wichtigen informellen Beziehungen zu anderen Handlungsfeldern für eine Umorientierung im Feld der Sozialen Arbeit zu nutzen.
- Letztendlich wird in Dieter Brattkes Deutungen der Sozialen Arbeit ein Statuskonflikt deutlich. Sich auf seinen sozialen Status berufend, beklagt er einerseits die mangelnde Wertschätzung der Sozialpädagogen und ihrer Tätigkeit in der Öffentlichkeit, die sich auch in finanzieller Benachteiligung gegenüber anderen Hochschulabsolventen manifestiert. Andererseits bekundet er selbst die mangelnde Relevanz der Hochschulausbildung für die praktische Tätigkeit, da diese ebenso wie der Fort- und Weiterbildungsbereich von der beruflichen Praxis abgelöst erscheint. Die damit einhergehende Überbetonung informell erworbener Fähigkeiten bedeutet konsequent verallgemeinert, daß „jeder ein Stück weit auf dieser Welt Sozialpädagoge ist“^{DB1388} und „ansonsten ... diesen Job auch ein Maurer machen (kann), der 'n bißchen sensibel ist und einfach Feeling ... für Jugendliche (hat)“^{DB1368}.

In einer Art Selbstporträt typisiert Dieter Brattke die in der Interpretation des Falles herausgearbeiteten Ambivalenzen: „Ich bin irgendwo so 'n Mittelding zwischen Spießer und Freak“^{DB2240}. In unterschiedlich starker Ausprägung zieht sich diese Konstellation durch alle biographischen Abschnitte und beruflichen Habitualisierungen: Das Ausbalancieren zwischen normativen Zielsetzungen und der Suche nach persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten findet sich in der Jugendzeit als Konflikt zwischen Vaterautorität und dem subkulturellen Milieu der Jugendlichen des Heimes, in der Berufsfindungsphase im Schwanken zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Sozialen Arbeit, im Studium zwischen administrativen Bereichen und der Betonung informeller Beziehungen, in der Karriereplanung zwischen Geltungsbedürfnis und der Suche nach kreativen Freiräumen, in der Beziehung zu den Adressaten zwischen normativen Vorgaben und Fraternisierungsbestrebungen, im beruflichen Selbstverständnis zwischen Nichthelfer und sinnstiftendem „Mann vor Ort“^{DB1568}, im Privatleben zwischen konventionellen Sportaktivitäten im Verein und dem Wunsch, „einmal die Woche Alarm zu machen“^{DB1785}, und letztendlich auch im geäußerten Lebens Traum wieder: „Besorg' mir da irgendwann 'ne Hütte oder so und sag', okay, das ist mein Altersruhesitz und Mieter rein, die sich kümmern und ich kann erst mal meine fünf Jahre Segeltörn machen oder was weiß ich wie lange und geh' dann irgendwann zurück, wenn ich alt und klapperig werde.“^{DB2211}

4. Studium, Beruf, Habitus – Fallübergreifende und theoretische Erträge

Wenn den im Fall Dieter Brattke exemplarisch rekonstruierten Deutungsmustern ein heuristischer Gehalt zugestanden wird, dann verdeutlichen sie in einer nahezu als klassisch anzusehenden Weise, daß die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit durchaus über und durch die hier beruflich Tätigen in einer Art und Weise ausgestaltet werden, die jenseits eindimensionaler Bestimmungen liegen. Weder sind die beruflichen Akteure in der Sozialen Arbeit strukturell ausschließlich dazu angeraten, die systemischen Imperative einer entmenslichten kapitalistischen Ordnung zu reproduzieren, also marionettenhaft im Sinne zweckrationaler Präskripte zu operieren, noch können sie autonom und lediglich orientiert an ihrer Fachlichkeit frei nach ihren Gestaltungswünschen ihr Wissen vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen in gekanntes Handeln überführen. Vergewisserungen, die entweder die eine oder andere Ortung theoretisch stärken und darüber die Möglichkeiten sozialpädagogischer Expertise und praktischen Handelns eng und eingeschränkt oder aber breit und unbegrenzt definieren, werden über die offengelegten Deutungsmuster nicht empirisch gesättigt. Die Aufschlüsselungen der in Texte gefaßten sozialen Realität favorisieren demgegenüber die Lesart, daß die jeweilig gewachsenen und sozial ausformulierten Räume, Institutionen und gesellschaftlichen Rahmungen Sozialer Arbeit die Handlungspotentiale zwar präformieren sowie die Handelnden institutionell sozialisieren, die sozialpädagogisch handelnden Akteure diesen gegebenen Kontext aber auch entscheidend und täglich aufs neue unter Rückgriff auf ihre Erfahrungen und biographischen Präpositionen reproduzieren und verändern.

Diese Erkenntnis, die im Kern ebenso trivial wie plausibel ist, dennoch in dieser Form nicht durchgängig erteilt wird und bis in jüngster Zeit mit unterschiedlichen Akzentuierungen Gegenstand von Erörterungen blieb (etwa in den Sammelbänden von RAUSCHENBACH/GÄNGLER 1992; SÜNKER 1995), kann, ausgehend von den fallimmanenten Überlegungen zu Dieter Brattke, weiter aufgeschlossen werden. Dies soll abschließend in vier Vertiefungen geschehen: Erstens sind die zwischen Institution und Autonomie gelagerten Entfaltungsmöglichkeiten der Akteure in pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit differenziert zu präzisieren (1); zweitens ist das Spektrum der Wege in die Soziale Arbeit, hier in die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, zu konkretisieren (2) und sind in diesem Zusammenhang die Studienverläufe zu rekonstruieren (3); und letztendlich ist interessant, wie die Pädagoginnen und Pädagogen respektive Sozialpädagoginnen und -pädagogen ihre fachlichen Stellungnahmen ausweisen, also welches Bild die Professionellen in den pädagogischen Räumen und Milieus davon haben, wie sie mit dem erworbenen Wissen umgehen und wie sie über Wissen, Erfahrung und Können ihre berufliche Praxis und sich selbst habitualisieren (4).

(1) Die bei Dieter Brattke vor dem Hintergrund biographischer Ambiguitäten als nicht immer auflösbares Handlungsdilemma vorgefundene Ausgestaltung des Berufsalltags zwischen institutionellen Vorgaben und autonom zu gestalten den Freiräumen ist in ihrer Kontur keineswegs in allen Fällen in vergleichbarer Form anzutreffen und identifiziert sich im Kontrast zu diesen tendenziell als eine mittlere Typik.

Während Dieter Brattke zwischen den gegebenen und assoziierten normativen Arrangements der Trägerinstitution und seinen adressatenorientierten Selbstansprüchen taxiert, ohne im eigentlichen Sinne die Balancierungen bewußt und reflexiv zu kontrollieren, schneidet die diplomierte Sozialpädagogin Brunhilde Weber ebenfalls unter Rückgriff auf vorberufliche Erfahrungen ihren sozialpädagogischen Alltag konsequent und ohne Einwürfe des Trägers auf die Bedürfnisse der Besucherinnen und Besucher der von ihr geleiteten Kinder- und Jugendeinrichtung zu. Ermöglicht wird ihr diese quasi „privatisierte“ Ausgestaltung eines sozialpädagogischen Raumes durch die fehlenden institutionellen, handlungsleitenden Zielvorgaben des privaten Trägers, der auch in der beruflichen Novizenzeit von Brunhilde Weber keine abrufbaren, reproduzierbaren „kollektiv erwirtschafteten Lösungen“ (DEWE/RADTKE 1991, S. 154) handlungsentlastend anzubieten vermochte. Das zur Konstituierung einer sozialpädagogischen Einrichtung erforderliche institutionelle, normative handlungsrelevante Setting ist quasi in der Person von Brunhilde Weber inkarniert. Ihr Engagement präsentiert und reproduziert heute die Anliegen des Trägers. Dieser institutionelle Freiraum findet seine Kehrseite in der geringen Wertschätzung, die ihre Tätigkeit und die Einrichtung bei der städtischen Jugendpflege genießen.

Im Kontrast hierzu ist der Fall C. G. Reiser gelagert. Innerhalb der kommunalen Jugendpflege einer niedersächsischen Kleinstadt obliegt C. G. Reiser, einem nach dem ersten Eindruck der „post-modernen Beliebigkeit“ anhängenden, jugendkulturell aufgeschlossenen Diplompädagogen, die Aufgabe, die von der Gemeinderatsmehrheit politisch gewünschte Kinder- und Jugendarbeit umzusetzen. Im Stil eines sozialpädagogischen Manager erfüllt er die an ihn gestellten Ansprüche, plant und organisiert musikalische Großveranstaltungen, koordiniert die Zusammenarbeit mit kommerziellen Jugendkulturanbietern ebenso wie mit den städtischen Angeboten und sorgt dafür, daß die kommunale Kinder- und Jugendarbeit in der lokalen Presse angemessen erwähnt wird. Sein Engagement erfolgt in enger Absprache mit seinen Vorgesetzten, fügt sich den vorliegenden politischen und pädagogischen Konventionen und genießt seiner Selbsteinschätzung nach in der kommunalen Verwaltung und bei den politischen Repräsentanten hohes Ansehen, weil er sich nicht selbst öffentlich und mit seiner Arbeit darstellt, sondern über seine Person und mit seinen Aktivitäten die Produktivität der kommunalen Jugendpflege hervorhebt und öffentlich macht.

Diese Fälle beschreiben das Spektrum der Varianten institutioneller Einbindung, wobei auffällt, daß kein ausgeprägter Fall vorliegt, bei dem die systemisch-institutionellen und sozialpädagogischen Vorgaben und Normierungen derart dominieren, daß sie von den Akteuren als problematisch und die sozialpädagogische Praxis behindernd gedeutet werden. Immerhin wird in einigen Fällen von Reibungen mit den zuständigen und teilweise auch vorgesetzten Verwaltungsinstanzen berichtet, die ihre Dynamik jedoch nicht aus fachspezifischen Differenzen speisen, sondern auf allgemeinen statusspezifischen Zuschreibungen, wie der beklagten mangelnden Bereitschaft, über das verwaltungstechnisch nötige Maß hinaus sich mit sozialpädagogischen Tätigkeiten auseinanderzusetzen, beruhen. Die in Alltagsgesprächen, in der akademischen Lehre, der Fort- und Weiterbildung thematisierte und beklagte, die Kompetenz sozialpädagogischer Praxis behindernde Omnipotenz institutioneller Trägersysteme wird in den vorliegenden Fällen in dieser Schärfe nicht problematisiert. Da, wo sie sich andeutet, scheinen die Akteure der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit gegenwärtig – zeitgeistkonforme (?) – pragmatische Arrangements zu bevorzugen.

(2) Die angetroffenen Wege in die Soziale Arbeit zeigen in bezug auf die lebensgeschichtlichen Verläufe und Orientierungsmuster zwei differente, in sich mehrschichtig nuancierte Varianten. Am häufigsten ist in den vorliegenden Fällen ein Weg in die Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen anzutreffen, der in unterschiedlich gelagerter Weise lebensgeschichtlich frühen Kontakt zur Sozialen Arbeit anzeigt, also auf biographisch angelegte Vorerfahrungen und

früh in informellen Netzwerken sich herauskristallisiert habende Entscheidungen zurückgeht. Hierunter sind auch „klassische“ Bildungsgeschichten zu finden, in denen das Fachhochschulstudium als Weiterqualifikation einer bereits abgeschlossenen Erzieherausbildung fungiert.

Margret Boch beispielsweise zeichnet das Bild einer „geborenen Pädagogin“, die über ihre Mutter, die in einem Kindergarten arbeitet, und ihre Tätigkeit in der Kinderarbeit einer evangelischen Kirchengemeinde die Soziale Arbeit schon recht früh entdeckte. Gefestigt wurde ihre Entscheidung in der gymnasialen Oberstufe, wo ihre Mitschüler ihr pädagogische Fähigkeiten zusprachen, sagten: „ach, du studierst Pädagogik“^{MB22}. Margret Boch machte ihr ehrenamtliches Engagement und das pädagogische Interesse zum Beruf, eben weil sie schon „immer diese pädagogischen Aspekte super interessant fand“^{MB64}, ohne das Engagement über ihr Fachhochschulstudium jedoch bewußt zu verfälschen, denn noch heute, sagt sie, macht sie das, was sie früher schon ehrenamtlich gemacht hat. In dem Spektrum der frühen Identifizierung mit einer beruflichen Karriere im Feld des Sozialen sind auch berufsbiographische Verläufe anzusetzen, die ihren Ausgang in traditionellen Milieuzugehörigkeiten nehmen. Für den Diplomvolkswirt Wolle Götting war es das in seiner Familie gepflegte politische Bewußtsein, das seinen Kern in der Figur des Großvaters hat, der, aus proletarischen Verhältnissen stammend, als Schmied die örtliche Gewerkschaft aufbaute. Nachdem der für ihn vorgezeichnete Weg sich in den „bürokratisierten“ Strukturen des Deutschen Gewerkschaftsbundes als Sackgasse erwies, bot erst die Orientierung hin zur außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit die Möglichkeit, vor Ort – an der Basis – zu wirken.

Strukturhypothetisch könnten diese Fälle als Verberuflichung einer „Biographie des sozialen Engagements“ typologisiert werden. Das zweite Spektrum der Wege in die Soziale Arbeit faßt das Repertoire der mehr oder weniger deutlich über formale Systeme in unterschiedlicher Form geleiteten Entscheidungen. Der Weg in das Studium und der darüber relativ deutlich angezeigte Weg in die Soziale Arbeit ist in diesen Fällen vom Strukturtypus her als eine „institutionell präjudizierte Statuspassage der gelenkten Zufälligkeit“ zu charakterisieren.

Nachdem beispielsweise der gelernte medizinische Bademeister Max de Beer seinen früheren Beruf aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausüben kann, entscheidet letztendlich die Angebotsstruktur des Arbeitsamtes, das der gewünschten Umorientierung auf heilpädagogische Tätigkeiten nicht nachkommen kann, über seinen zweiten Bildungsweg in die Soziale Arbeit. Auch im Falle des schon erwähnten Diplompädagogen C. G. Reiser sind es institutionell überformte Erfahrungen, gewonnen in einem von der Bildungsinstitution Schule initiierten berufsorientierenden Praktikum in einem Kindergarten, die als Ausgangspunkt für die sukzessiv sich herausbildende Entscheidung für Kinder- und Jugendarbeit fungiert.

Ist bei den informell präformierten Wegen in die Soziale Arbeit, also bei dem Typus der Verberuflichung eines biographisch herausgebildeten sozialen Engagements, noch ein gewisses Maß an milieuspezifisch geprägter respektive erfahrungsbezogener Kontinuität und Konstanz vorgezeichnet, überrascht die Zufälligkeit in den Fällen, die über institutionelle Beratungen oder berufsorientierte Proberäume den Weg in die Soziale Arbeit finden. Die Version, nach der sich jemand für einen Weg in die Soziale Arbeit und gegen andere berufliche Optionen aufgrund einer rationalen, die Vor- und Nachteile abwägenden Reflexion entscheidet, ist im Fallmaterial nur ansatzweise ausfindig zu machen.

(3) Dem Studium erkennen die Interviewten überwiegend für die Einmündung in den Beruf nur eine äußerst schmale, zum Teil sogar randständige Bedeutung zu. Im Zuge einer im allgemeinen wenig zielorientierten Studienplanung und -ortswahl werden die Angebots- und Wahlmöglichkeiten des Studiums von eini-

gen jedoch genutzt, um in möglichst viele Handlungs- und Themenfelder einen Einblick zu erhalten. Die Schwerpunkte ergeben sich allerdings eher zufällig und sind von informellen Ratschlägen, persönlichen Neigungen und den Erfahrungen mit den Hochschullehrern angeregt. Ein zweites Muster konturiert sich über schon vor dem Studium gewonnene sozialen Erfahrungen und Fähigkeiten.

Für die schon angesprochene Margret Boch wird so die Zuschreibung einer „geborenen Pädagogin“ zum Leitbild ihres auf den Schwerpunkt Didaktik und Methodik zentrierten Studiums. Durchaus zu identifizierende sozialwissenschaftliche Wissensbestände verlieren im Verlauf ihrer Berufspraxis den sie bündelnden Korpus und veralltäglichen sich. Und auch Brunhilde Weber knüpft an lebensweltliche Prämissen an. Die in ihrer Kindheit und Jugend in einem sozial überschaubar strukturierten, marginalisierten Stadtteil erlebten Leidensprozesse finden in ihrem Studium ein Pendant in einem Projekt, das Drogenabhängigen einen lebensnah angelegten Anlaufpunkt bietet, und in dem Thema ihrer Diplomarbeit, wo sie sich mit aggressiven Darstellungen in Comics auseinandersetzt.

Biographische Erfahrungen werden in beiden Fällen während der Studienzeit nicht entscheidend verunsichert, neu modelliert oder aber innovativ so angereichert, daß die dadurch veranlaßten Verunsicherungen die Zuführung von Wissen herausfordern. Auch wird die Zeit des Studiums nicht genutzt, um sich sozialräumlich von der Herkunftsfamilie zu entfernen. Die Sicherheit bietende Kontinuität und Konstanz lebensweltlicher Verflechtungen steht im Vordergrund. Doch auch wenn einer wissenschaftlichen Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis nachgespürt wird, findet sie im Studium nicht immer – wenn weniger vorsichtig formuliert wird: nur selten – eine orientierende, systematisch strukturierte Unterstützung.

Der heutige Diplompädagoge Paul Kurz steht hierfür beispielhaft. Das Studium selbst bleibt für ihn ein Fremdkörper, eine eher flanierende Suche nach dem Spezifischen der erziehungswissenschaftlichen Fachkultur. Eine rudimentäre wissenschaftliche Grundorientierung findet Paul Kurz bei den klassischen philosophischen Meisterdenkern PLATON, HEGEL, HUSSERL und über den Besuch von psychologischen Lehrveranstaltungen, allerdings nie in dem Fundus der disziplinären Fachkultur seines Hauptfaches, der Erziehungswissenschaft. Entsprechend bleibt seine pädagogische Professionsidee undeutlich und seine berufliche Orientierung verunsichert. Mit anderen Worten: Die Formen pädagogischer Expertise bleiben ihm unbekannt, und er findet keine Identifikation mit der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und mit der Sozialpädagogik im besonderen. Allenfalls über seine Praktika und mittels der dort angestoßenen therapeutischen Qualifizierungsvorhaben löst sich seine berufliche Unentschiedenheit auf, verfestigt sich jedoch nicht zu einem beruflichen Karriereplan. Eine professionelle Lagerung seiner berufsbiographischen Orientierung erlangt er folglich weder über die erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte noch über die therapeutischen Fortbildungen, noch über seine allerdings bisher kurze Berufspraxis. Mit der einschlägigen Fachlichkeit, zu der das erziehungswissenschaftliche Studium qualifizieren sollte, wird er nicht vertraut. Paul Kurz wird im Studium mit den primären Wissensbeständen pädagogischen Handelns nie bekannt. Insofern kann es nicht verwundern, daß er heute als „Praktiker“^{PK1A} das praktische Wissen glorifiziert: „Ich bin fernab von vielem Wissen, was soll ich mit dem ganzen Wissen ... Jugendliche interessieren keine Müllhalden ... Es muß rüberkommen, wie wichtig ist, wie du als Person rüberkommst“^{PK1B}. Daß er dennoch der Theorie eine Bedeutung beimißt, „... das ist ziemlich beängstigend, wenn wir nur die Praktiker am Werk lassen ... Det is' beides (Theorie und Praxis; die Autoren) wichtig, denk' ich. Aber dat scheint in vielen Köpfen nicht drin zu sein“^{PK1A}, erklärt seine insgesamt ambivalente berufliche Orientierungssuche. In seinem nie ernsthaft verfolgten beruflichen Karriereplan visitierte er eine wissenschaftliche Tätigkeit an der Universität an.

In dem Fall Paul Kurz exemplifiziert sich die nur geringe Deutungsdifferenz zwischen den Mitarbeitern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, die

ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium, und denjenigen, die ein Fachhochschulstudium absolvierten, in bezug auf die Bedeutung des Studiums. Die bisher vorliegenden Vergleiche raten lediglich, davon auszugehen, daß die Fachhochschulabsolventen in der Regel schon bei der Aufnahme des Studiums eine ausgefeilte Praxisorientierung haben, die auf beruflichen Vorerfahrungen und/oder ehrenamtlichem Engagement basieren. Demgegenüber kristallisiert sich jene bei den Studierenden universitärer Studiengänge häufig erst im Verlauf des Studiums heraus. Auch zeigt sich nicht, daß die diplomierten Absolventen universitärer Studiengänge demonstrativer und souveräner auf ihrem Akademikerstatus insistieren als Fachhochschulabsolventen. Die hohe Bedeutung, die den praktischen Erfahrungen in den Milieus und von den Institutionen der Sozialen Arbeit zugesprochen wird, spricht im Gegenteil Fachhochschuldiplomierten in den Deutungsmustern auch der Universitätsabsolventen eine höhere berufspraktische Befähigung und Beweglichkeit zu.

Gelingt es hingegen, sich im Studium theoretische und/oder politische Positionen anzueignen und die hierüber gegebenen Deutungsmöglichkeiten über das Studium hinaus argumentativ zu festigen, kommt ihnen auch dann im Beruf eine habitusstabilisierende und souveränitätssichernde Bedeutung zu, wenn auf sie nicht tagtäglich im beruflichen Alltag zurückgegriffen werden kann. So sieht z. B. die diplomierte Sozialpädagogin Lena Kern ihre politisch definierte, über feministische Theoriebezüge – die sie für berufliche und fachliche Standortbestimmungen wie Selbstvergewisserungen heranzieht – abgestützte Berufstätigkeit auch als Ergebnis eines im Studium dynamisierten Bildungsprozesses.⁶

(4) In mannigfaltiger Ausprägung und Schärfung ist die bei Dieter Brattke ausgemachte beträchtliche Ignoranz gegenüber sozialpädagogischer, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur in weiteren Fällen anzutreffen. Die Rekonstruktionen der Deutungsmuster sozialpädagogischer Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit zeigen, daß sie mehrheitlich fachlich einschlägige Publikationen nur dann rezipieren, wenn sie nach Lösungswegen für gravierende Alltagsprobleme Ausschau halten oder wenn sie zu besonders im Trend liegenden Themen, wie zur Zeit der angenommenen hohen Affinität von Jugendlichen zu rechtsorientierten Ideologien oder Fragen der geschlechtsspezifischen Sozialisation, eine ebenfalls alltags- und praxisverträgliche Aufklärung suchen. Die Informationsquelle ist dabei häufig nicht nur beliebig, sondern auch wenig spezifisch ausgewählt und einschlägig fachlich:

Brunhilde Weber beschränkt sich auf Titel und Aufsätze, die ihr „KollegInnen empfehlen“^{BW234}, Max de Beer gibt Auskunft, „viel Trivialliteratur zu lesen“^{BW629}, wobei er offenläßt, wie es ihm gelingt, die nach eigenem Bekunden daraus abgeleiteten Erfahrungen angesichts der sehr übersichtlichen und einfachen Konstruktionsprinzipien dieses Genres in den beruflichen Alltag zu

6 Die schon 1924 von HERMAN NOHL formulierten und im folgenden zitierten Standards einer akademischen Hochschulausbildung in bezug auf die außerschulische Pädagogik mit Kindern und Jugendlichen scheinen demnach bis heute nicht vollends realisiert worden zu sein: „Die Universität hat für die soziale Jugendarbeit ... ein dreifaches zu leisten; sie soll die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet organisieren und entwickeln und die Lehrkräfte dazu bereitstellen; sie soll weiter die beruflichen Fachleute für die leitenden Stellen auf dem Gebiet der Jugend- und Wohlfahrtspflege ausbilden ...; und sie soll endlich sozialpädagogische Einstellung und Erkenntnis an alle Studierenden vermitteln“ (NOHL 1965, S. 71).

transformieren. Aber auch diejenigen, die Bezüge zur wissenschaftlichen Literatur fanden, wie Paul Kurz zu Philosophie und Psychologie oder wie Margret Boch, die sich primär mit didaktischen und methodischen Konzepten auseinandersetzte, aber eben mit denen der Schulpädagogik, entdecken über ihre Beschäftigung kein einschlägig ausgewiesenes fachliches, die berufliche Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit fundierendes und abstützendes Referenzwissen.

Kognitiv leichter zugängliche Periodika, wie die sozialpädagogischen und psychologischen Monatszeitschriften, stehen generell in der Lesegunst weit vor wissenschaftlichen Monographien, populär aufgemachte Literatur zu speziellen Fragestellungen vor solcher, die grundlegende Fragen thematisiert, und Publikationen mit einem vermeintlich hohen Alltagsbezug vor solchen mit einem angenommenen ausgefächerten theoretischen Gehalt. Daß der Rückgriff auf ein zumindest in den Grundstrukturen geschlossenes Reservoir an Fachwissen sowohl für den beruflichen Alltag als auch für die beruflichen Habitualisierungen von tragender Bedeutung ist und wie dieses wiederum in Relation zu den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern steht, zeigt Brigitte Zierlich.

Die dreißigjährige, jetzt in einem erziehungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiengang neben ihrer Berufstätigkeit studierende diplomierte Sozialpädagogin wechselte, nachdem sie sechseinhalb Jahre in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, teils als Leiterin von Jugendfreizeiteinrichtungen, tätig war, in den Gesundheitsbereich, weil sie bessere Aufstiegschancen für sich sah. Sowohl in der Beschreibung ihrer jetzigen Tätigkeit im Bezirksgesundheitsamt, der ambulanten Betreuung von als psychisch krank diagnostizierten Erwachsenen, als auch bei der Nennung und Bewertung von Fachliteratur, auf die sie jetzt zurückgreift und in die sie sich einarbeiten mußte, ist ein signifikanter Deutungs- und Perspektivenwechsel auszumachen. Gleichwohl sie in ihrem früheren Handlungsfeld versucht hat, einen „planerischen Ansatz“^{BZ375} zu verfolgen und dabei auf Studieninhalte zurückgriff, wie beispielsweise auf den situationsbezogenen Ansatz während ihrer Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung, finden sich in ihren rekonstruktiven Erzählungen keine Alltagssituationen, die deutlich anzeigen, wie sie in ihrer sozialpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit mit theoretischem Wissen unterfüttert methodisch handelte. Anders komponiert sie das Bild ihrer augenblicklichen Tätigkeit. Eingerahmt von den verwaltungsrechtlichen und konzeptionellen Konventionen des Anstellungsträgers, einer vom medizinischen Dienst ausgearbeiteten Arbeitsstrategie und über das von ihr als notwendig erachtete juristische und sozial-psychiatrisch-medizinische Wissen entfaltet Brigitte Zierlich ein klar konturiertes, über einzelne Fälle erläutertes berufliches Profil, das andeutet, daß sich ihre sozialpädagogischen Handlungsstrategien auf der Ebene ihrer Deutungsmuster reflexiv professionalisierten und sie darüber einen erkennbaren beruflichen Habitus auszubilden beginnt.

Interessant an diesem Fall ist, daß das Reservoir, das konstitutiv zur Herausbildung und argumentativen Abstützung und Legitimation des beruflichen Alltags herangezogen wird, nicht den disziplinären Theorie- und Wissenskontingenten der Erziehungswissenschaft oder der Sozialpädagogik entnommen wird, sondern einer disziplinären Kultur, der per se eine ausgefeilte Professionalisierung zugestanden wird.

Die ansonsten in der Mehrheit der Fälle angetroffene „niedrige“ Affinität zu den wissenschaftlichen und fachlichen Diskursen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft im allgemeinen und der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters im besonderen bleibt nicht ohne Konsequenzen für den beruflichen Alltag. Die verfügbaren fachlichen Wissens- und sozialen Erfahrungsressourcen sind in den Deutungen der Handelnden infolgedessen vorrangig in lebensweltlichen, biographisch angehäuften und alltagspraktischen Kompetenzen gelagert. Der langjährig ausgeübte Kneipenjob, die Praxis im Sportverein, die vor dem Studium ausgeübte ehrenamtliche Tätigkeit, Erlebnisse in Praktika, Studierener-

fahrungen außerhalb der fachlichen Veranstaltungen, Gespräche mit Freunden und Bekannten, Kenntnis des Lebensmilieus heutiger Adressaten, die vor dem Studium aufgrund des eigenen Lebensweges erworben wurden, und die Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen werden als wesentliche Quellen der fachlichen Expertise im Beruf ausgewiesen. Bei der Hervorbringung einer beruflichen Fachlichkeit kommt dem Studium folglich nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zu. Zumindest scheint das Studium die Herausbildung einer pädagogischen respektive sozialpädagogischen Fachlichkeit und Performanz bei den Mitarbeitern der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters nicht grundlegend zu habitualisieren. Ein anderes Bezugssystem als die über fachliches Wissen leicht unterfütterten sozialen biographischen Erfahrungen als zentrale Ressourcen zur Bewältigung des beruflichen Alltags und der Entwicklung von „Professionalität“ liegt offensichtlich entfaltet nicht vor. Weder können die Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit mit ihren nur äußerst unvollständigen Skripts und Identifikationspunkten die beruflich Tätigen bei der Entwicklung eines fachlich ausgewiesenen sozialpädagogischen Alltags entlasten, noch liegt der sozialpädagogischen Praxis ein Kanon vor, der die Ritualisierung, Verwertung und Verberuflichung sozialer biographischer Erfahrungen und Ressourcen im Kontext der institutionellen Netzwerke Sozialer Arbeit fachlich kodifiziert. Nochmals ist damit das Fehlen eines ausgefächerten und stabilen, professionellen sozialpädagogischen Wissenschaftssystems angezeigt – mit anderen Worten: Die Soziale Arbeit verfügt über kein eindeutiges und fachlich ausgewiesenes Vergesellschaftungs- respektive Vergemeinschaftungsmuster.

Die beruflich-soziale Praxis – die professionelle Performanz – und der professionelle sozialkulturelle Habitus ritualisieren sich primär über subjektive Orientierungen und den privaten Lebensstil und umgekehrt (vgl. HOCHSCHILD 1990). Den subjektiv sozialisierten „natürlichen Ressourcen“, den sozialkommunikativen Orientierungen und Kompetenzen (vgl. SCHÜTZE 1994) kommt zweifelsohne für die Ausgestaltung sozialpädagogischer Handlungsfelder, auch und insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit, eine nicht zu unterschätzende Geltung zu. Wenn allerdings diese Relevanz in den Deutungsmustern der Akteure dergestalt ausformuliert wird, daß gemeint wird, daß auf die Ausbuchstabierung einer systematischen, wissenschaftlich gestützten und reflexiven Fachlichkeit bis fast hin zur Unkenntlichkeit verzichtet werden kann bzw. die „natürliche Fachlichkeit“ in der Regel nur über ein populärwissenschaftlich und alltagspragmatisch fundiertes Wissensrepertoire zu untermauern ist, wird plausibel, warum die sozialpädagogisch Berufstätigen in den Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit einen nur undeutlich konturierten professionellen Habitus ausprägen oder entwickeln.⁷

7 Offen muß hier allerdings bleiben, ob in den Alltagsinteraktionen zwischen Adressaten respektive Klienten und den sozialpädagogischen Akteuren nicht eben jenes hier vermißte wissenschaftliche Wissen virulent wird (aufschlußreich hierzu MOLLENHAUER/UHLENDORFF 1992). Um dies in Erfahrung zu bringen, sind ethnographisch ausgelegte Interaktionsstudien notwendig. Letztendlich bekräftigt somit auch diese Studie, daß die Soziale Arbeit in bezug auf viele Problem- und Fragestellungen empirischer Forschung bedarf.

Literatur

- ALHEIT, P.: „Patchworker“: Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen. In: E. HOERNING/M. CORSTEN (Hrsg.): *Institution und Biographie*. Pfaffenweiler 1995, S. 57–69.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1989.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: *Wozu Jugendarbeit?* Weinheim/München 1987.
- BOURDIEU, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M. 1979.
- BOURDIEU, P.: *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M. 1992.
- DEHN, G.: *Jugendpflege und Jugendbewegung*. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik, Sozialpädagogik* (Bd. 5). Langensalza 1929, S. 97–113.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: *Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. In: TH. OLK/H.-U. OTTO (Hrsg.): *Soziale Dienste im Wandel*. Neuwied 1987, S. 285–326.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: *Was wissen Pädagogen über ihr Können?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* (27. Beiheft, Pädagogisches Wissen), 1991, S. 143–162.
- EGGER, R.: *Die Herausforderung der Biographie durch die Wissenschaft. Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Erwachsenenbildung*. In: E. HOERNING/M. CORSTEN (Hrsg.): *Institution und Biographie*. Pfaffenweiler 1995, S. 82–93.
- GÄNGLER, H.: *Akademisierung auf Raten. Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik*. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 229–253.
- GIESEKE, W.: *Habitus von Erwachsenenbildnern*. Oldenburg 1989.
- GILDEMEISTER, R.: *Neuere Aspekte der Professionalisierungsdiskussion. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung*. In: *Neue Praxis* 23 (1992), S. 207–219.
- HARNEY, K./NITTEL, D.: *Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft*. In: KRÜGER/MAROTZKI 1995, S. 332–356.
- HARNEY, K./KORING, B./JÜTTING, D. (Hrsg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M. 1987.
- HOCHSCHILD, A.: *Das gekaufte Herz*. Frankfurt a. M. 1990.
- HORNSTEIN, W.: *Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik*. In: H. SÜNKER (Hrsg.): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit*. Bielefeld 1995, S. 12–33.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: *Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 750–769.
- KADE, J.: *Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 147–161.
- KORING, B.: *Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 771–788.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994.
- LÜDERS, CH.: *Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (27. Beiheft, Pädagogisches Wissen), 1991, S. 415–438.
- LÜDERS, CH./WINKLER, M.: *Sozialpädagogik – Auf dem Weg zu ihrer Normalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 359–370.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: *Sozialpädagogische Diagnosen*. Weinheim/München 1992.
- MÜLLER, S. u. a. (Hrsg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2 Bände). Bielefeld 1982 u. 1984.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Verstehen oder Kolonialisieren*. Bielefeld 1984.
- NITTEL, D.: *Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“*. In: *Der pädagogische Blick* 3 (1995), S. 35–45.
- NOHL, H.: *Die Ausbildung der Sozialpädagogik durch die Universität*. In: C.-L. FURCK u. a. (Hrsg.): *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Ansätze von Herman Nohl*. Weinheim 1965, S. 71–76.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik, Sozialpädagogik* (Bd. 5). Langensalza 1929.
- OTTO, H.-U.: *Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozi-*

- arbeit. In: H.-U. OTTO/K. UTERMANN (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Wege zur Professionalisierung. München 1971, S. 87–99.
- RAUSCHENBACH, TH.: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 275–294.
- RAUSCHENBACH, TH./GÄGLER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992.
- SAHLE, R.: Professionalität oder Technokratie. Zur Mikrologie einer Beratungsbeziehung. In: Neue Praxis 15 (1985), S. 151–169.
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), S. 283–293.
- SCHÜTZE, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: N. GRODDECK/M. SCHUMANN (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994, S. 189–297.
- STRAUSS, A. L.: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. München 1994.
- SÜNKER, H. (Hrsg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld 1995.
- TERHART, E.: Lehrerberuf und Professionalität. In: B. DEWE/W. FERCHHOFF/F.-O. RADTKE (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1992, S. 103–131.
- TENORTH, H.-E.: Professionstheorie für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 808–824.
- THIERSCH, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: RAUSCHENBACH/GÄGLER 1992, S. 9–25.
- THOLE, W.: Stichworte zu einigen Fragen und Problemen Sozialer Arbeit. Sozialarbeitswissenschaft – Wiederentdeckte Heimat oder Theorieputsch ohne Theorie? In: Sozialmagazin (1992), H. 2, S. 35–44.
- THOLE, W.: Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 253–274.

ABSTRACT

On the basis of narrative, biographical interviews, the authors analyze the job-oriented interpretative patterns, plans of action, and professional knowledge of socio-pedagogical actors working with children and adolescents out of school. The results of the qualitatively oriented empirical analysis of the professional habituation of pedagogues with diverse profiles are exemplified by means of a case reconstruction. The authors come to the conclusion that, in the construction of a "professional practice", those working with children and adolescents out of school usually rely more on their own biographical resources than on academic professional knowledge.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Thole/Ernst-Uwe Küster-Schapfl, Fachhochschule Hildesheim, Fachbereich Sozialpädagogik, Brühl 20, 31134 Hildesheim